



Epistemology of Complexity and University Education: An Experimental Investigation into the Role of Debate

Epistemologia della complessità e formazione universitaria: Un'indagine sperimentale sul ruolo del Debate

Manuele De Conti

Dipartimento di Scienze Umane e sociali; Universitas Mercatorum (Italy); manuele.deconti@unimercatorum.it
<https://orcid.org/0000-0003-4777-732X>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This paper outlines an ongoing research project aimed at investigating the role of debate in university education, with a particular focus on the development of complexity-oriented personal epistemologies. Using a quasi-experimental approach, the study will assess, using the Epistemic Beliefs Inventory, whether debate training and participation in competitive tournaments transform the conceptions of knowledge among university students from six MENA (Middle East and North Africa) countries. The research design includes pre-, post-, and follow-up surveys, ensuring control for sociocultural variables and ensuring rigorous and structured data collection. Quantitative analysis will be conducted during 2026, with the aim of offering insights for innovating educational practices and policies, fostering the diffusion of debate and complex and relational thinking in international education systems.

Il contributo delinea un progetto di ricerca in fase di realizzazione, volto a indagare il ruolo del Debate nella formazione universitaria, con particolare attenzione allo sviluppo di epistemologie personali orientate alla complessità. Attraverso un approccio quasi-sperimentale, lo studio valuterà mediante l'*Epistemic Beliefs Inventory* se la formazione al Debate, e la partecipazione a tornei competitivi, trasformino le concezioni della conoscenza tra studenti universitari provenienti da sei Paesi MENA (*Middle East and North Africa*). Il disegno di ricerca include rilevazioni pre, post e *follow-up*, garantendo il controllo di variabili socio-culturali e assicurando una raccolta dati rigorosa e strutturata. L'analisi quantitativa sarà realizzata nel corso del 2026, con l'obiettivo di offrire spunti per innovare pratiche e *policy* educative, favorendo la diffusione del Debate e del pensiero complesso e relazionale nei sistemi formativi internazionali.

KEYWORDS

Personal Epistemologies, Complexity Epistemology, Debate
Epistemologie Personali, Epistemologia della complessità, Debate

Citation: De Conti, M. (2026). Epistemology of Complexity and University Education: An Experimental Investigation into the Role of Debate. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 24-30. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_04

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments : This work was supported by the QD Fellowship award [QDRF-2025-02-022] from QatarDebate Center.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_04

Submitted: January 10, 2026 • Accepted: March 25, 2026 • Published on-line: March 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione e posizione del problema

Il modello tradizionale di conoscenza, ossia quello fondato sulla logica classica e sulla categoria di causalità lineare, ha mostrato fin dal Novecento i suoi numerosi limiti. Le sue rigidità e riduttività sono state messe in evidenza dall'evoluzionismo darwiniano, dalle letture psicoanalitiche di Freud e Jung, dalle scienze etno-antropologiche e anche dalla fisica quantistica, tutte teorie influenzate dalla natura complessa della realtà.

Trasposto sul terreno della formazione universitaria, questo limite del paradigma lineare si traduce spesso in curricula frammentati, in pratiche di insegnamento centrate sulla trasmissione unidirezionale e in forme di valutazione che premiano la riproduzione di risposte attese più che la costruzione di nessi tra problemi, contesti e livelli di analisi. Una simile impostazione risulta particolarmente inadeguata di fronte a questioni contemporanee – come la sostenibilità, le migrazioni, le trasformazioni tecnologiche e le disuguaglianze educative – che non possono essere comprese mediante spiegazioni monocausali. Ne deriva l'esigenza di una formazione capace di esercitare negli studenti l'attitudine a tenere insieme dati, valori, conseguenze e punti di vista, educandoli alla consapevolezza che ogni sapere è situato, parziale e tuttavia indispensabile per comporre quadri interpretativi più ampi (Morin et al., 2004; De Conti, 2025).

Il superamento di questo modello egemonico e tradizionale di conoscenza richiede il distacco da un pensiero che frammenta e semplifica, in direzione di uno che connette e associa (Hessel & Morin, 2012), di un sapere etico e relazionale (Gramigna, 2024) capace di abbracciare l'incertezza e di attraversare tutte le scienze, sfidando la visione semplificata e compartimentata del sapere.

Un simile spostamento di paradigma non comporta il rifiuto della razionalità, bensì il suo ripensamento in forma più ampia e meno riduzionista. Pensare la complessità, infatti, non significa abbandonare il rigore, ma riconoscere che il rigore stesso esige contestualizzazione, relazione tra livelli e capacità di tenere insieme ordine, disordine e organizzazione. In ambito formativo questo si traduce nell'esigenza di pratiche che non separino artificiosamente cognizione, etica e responsabilità pubblica, ma rendano gli studenti progressivamente capaci di argomentare, prendere posizione e rivedere le proprie convinzioni alla luce dell'incontro con l'altro. L'epistemologia della complessità, in questa prospettiva, non riguarda solo il contenuto dei saperi universitari, ma anche le forme attraverso cui tali saperi vengono insegnati, discussi e socialmente legittimati (Gramigna, 2024; Morin et al., 2004).

È di competenza dell'università, in quanto agenzia educativa superiore, rompere con il dominio della tradizione e promuovere il passaggio da una forma tradizionale di conoscenza a un modello capace di rendere conto della complessità del reale (De Conti, 2025). Anzi, Hessel e Morin le assegnano una duplice missione: da un lato, l'università deve adattarsi alla modernità scientifica e sociale, integrandola nei suoi curricula attraverso insegnamenti professionali che rispondano alle esigenze del mondo contemporaneo e, dall'altro, deve fornire una cultura metaprofessiono-

nale fondata sull'autonomia della coscienza, sulla problematizzazione critica, sul primato della verità, sull'utilità, nonché su un'etica della conoscenza in grado di promuovere una visione globale e contestualizzata dei saperi (Hessel & Morin, 2012). Ma come può l'università perseguire questo ambizioso obiettivo?

Secondo la prospettiva illustrata, il Debate può essere letto non semplicemente come una tecnica comunicativa, ma come un dispositivo pedagogico coerente con la missione universitaria delineata da Hessel e Morin. Preparare un dibattito, infatti, significa delimitare un problema, interrogare fonti eterogenee, valutarne affidabilità e pertinenza, costruire inferenze, prevedere obiezioni e riformulare la propria tesi in rapporto alle argomentazioni avversarie. Si tratta, quindi, di un esercizio che intreccia competenze professionali e meta-professionali: da un lato sviluppa abilità trasferibili in ambito accademico e lavorativo; dall'altro educa alla riflessività epistemica, alla responsabilità argomentativa e alla consapevolezza del carattere non definitivo della conoscenza. Proprio per questo il Debate può rappresentare una concreta mediazione didattica tra l'esigenza di specializzazione e la necessità di una cultura critica, dialogica e transdisciplinare (Hessel & Morin, 2012; De Conti & Manzini, 2024).

L'ipotesi generale formulata per iniziare a indagare questo ampio interrogativo è se *la formazione e la pratica del Debate, o dibattito regolamentato*, contribuiscano allo sviluppo di un'*epistemologia personale orientata alla complessità*. Nello specifico lo studio indaga se la partecipazione a percorsi di formazione al dibattito e a tornei competitivi possa portare gli studenti universitari ad adottare convinzioni epistemiche che considerano la conoscenza come dinamica, interconnessa ed in evoluzione, piuttosto che come fissa, lineare o riducibile a fatti isolati.

Formulata in termini più analitici, l'ipotesi non assume che il Debate produca automaticamente trasformazioni epistemiche, né che ogni forma di discussione regolata generi di per sé pensiero complesso. Piuttosto, essa presuppone che specifiche condizioni didattiche – esposizione a controversie autentiche, obbligo di giustificare le affermazioni, confronto con controargomentazioni robuste, revisione pubblica delle tesi e valutazione argomentativa – possano creare un ambiente favorevole alla ristrutturazione delle credenze sulla conoscenza. L'interesse scientifico dello studio consiste dunque nel verificare se e in quale misura una pratica didattica strutturata possa incidere non solo su competenze osservabili, ma anche sui presupposti epistemici che orientano il modo in cui gli studenti interpretano la realtà, selezionano le fonti e attribuiscono validità ai saperi in conflitto.

Le ipotesi nulle assunte in questa ricerca sono le seguenti:

H₀₁: La partecipazione al dibattito competitivo non è associata a una maggiore tendenza a percepire la conoscenza come fissa e immutabile.

H₀₂: La partecipazione al dibattito competitivo non è associata alla visione della conoscenza come semplice e composta da fatti isolati.

H₀3: La partecipazione al dibattito competitivo non è associata alla convinzione che la conoscenza derivi esclusivamente da fonti autorevoli e infallibili.

2. Debate ed epistemologie personali

Il Debate, o dibattito regolamentato, è una metodologia didattica innovativa impiegata anche in università (De Conti & Manzini, 2024) riconosciuta, da tempo come strumento di emancipazione dagli orientamenti intellettuali e sociali egemoni. Da una prospettiva didattica, il Debate consiste in un confronto argomentato e regolamentato tra due o più squadre su un tema controverso, di fronte a una giuria. La necessità di contrapporre prospettive differenti, di elaborare, generare, o navigare interpretazioni inedite di controversie consolidate (Llano, 2023), permette agli studenti di esplorare problemi interdisciplinari e di sviluppare un pensiero non binario e multiprospettico particolarmente affine al pensiero complesso (Ijaz & Sergeant, 2022). Il Debate, quindi, favorirebbe un'epistemologia personale orientata alla complessità, relazione, questa, che non è ancora stata esplorata empiricamente. Parallelamente, le epistemologie personali si riferiscono a specifiche configurazioni di credenze e teorie che gli individui possiedono riguardo alla natura della conoscenza e ai processi attraverso cui essa viene acquisita. Questo costrutto, spesso indicato come credenze epistemologiche, comprende visioni socialmente condivise dell'organizzazione della conoscenza, delle sue fonti, del valore di verità delle informazioni, dei criteri di giustificazione e dei metodi per acquisire comprensione (Hofer & Pintrich, 2002). Tali credenze sono radicate nella vita quotidiana e svolgono un ruolo cruciale nel plasmare processi cognitivi come il pensiero, il ragionamento, l'apprendimento e il processo decisionale. Le convinzioni epistemologiche costituiscono infatti la base dello sviluppo intellettuale ed etico (Kuhn, 2005; Perry, 1970) e le credenze relative alla conoscenza influenzano i processi di apprendimento, il giudizio riflessivo, l'autoregolazione, le capacità di pensiero critico e la motivazione intrinseca, sia negli studenti sia negli educatori. In altre parole, le epistemologie personali influenzano il modo in cui gli individui si avvicinano alla conoscenza e la valutano, incidendo sia sul loro coinvolgimento cognitivo che su quello affettivo, nei diversi contesti di vita (Schommer-Aikins & Duell 2013).

Il nesso teorico tra Debate ed epistemologie personali può essere ulteriormente chiarito se si considera che il dibattito regolamentato obbliga i partecipanti a fare esperienza di un duplice decentramento: da un lato, lo studente è chiamato a sospendere l'adesione immediata alle proprie intuizioni, poiché deve confrontarle con prove, controesempi e criteri di giustificazione pubblicamente esponibili; dall'altro, è costretto a misurarsi con la possibilità che una questione controversa non ammetta una soluzione semplice o univoca. In questo senso, il Debate attiva processi vicini a quelli descritti dalla letteratura sulle epistemologie personali: mette in crisi la credenza in una conoscenza certa, semplice e depositata nell'autorità e favorisce il passaggio verso forme di

pensiero più valutative e riflessive, nelle quali il valore di una posizione dipende dalla qualità delle ragioni che la sostengono (Kuhn, 1991, 2005; Hofer & Pintrich, 2002). Inoltre, il formato competitivo, lungi dal coincidere con una mera esibizione retorica, introduce vincoli procedurali che obbligano a distinguere tra opinione, evidenza, inferenza e confutazione, aumentando la probabilità che l'apprendimento si configuri come revisione di schemi di conoscenza e non solo come acquisizione di tecniche persuasive. È proprio questa struttura, insieme dialogica e regolata, a rendere il Debate un possibile laboratorio di pensiero complesso, nel quale la conoscenza viene trattata come costruzione dinamica, relazionale e contestuale (Ijaz & Sergeant, 2022; Llano, 2023).

Poiché il costrutto delle epistemologie personali implica dimensioni che permettono di rilevare se un soggetto considera la conoscenza come un fenomeno o un processo complesso¹, tale costrutto si propone come pertinente per indagare le ipotesi poste. Le epistemologie tradizionali, infatti, spesso presuppongono che la conoscenza sia certa, semplice e trasmessa dall'autorità. Al contrario, una prospettiva orientata alla complessità riconosce la conoscenza come incerta, in evoluzione e interconnessa attraverso i diversi sistemi. Sviluppare epistemologie personali in linea con la complessità significa riconoscere che la comprensione emerge attraverso il dialogo, la negoziazione e l'integrazione di molteplici prospettive. E questo cambiamento è essenziale nell'educazione contemporanea, poiché prepara gli studenti a gestire l'ambiguità, ad adattarsi al cambiamento e ad affrontare i problemi come fenomeni dinamici, piuttosto che riducibili a spiegazioni lineari o a una singola causa.

Nonostante l'importanza delle epistemologie personali per lo sviluppo individuale, e sebbene le epistemologie personali e il dibattito siano collegati agli stessi atteggiamenti e competenze – come il pensiero critico, l'apprendimento, l'autoregolazione e lo sviluppo etico e civico – la letteratura sul rapporto tra epistemologie personali e dibattito è assente e, laddove disponibile, consiste principalmente in contributi aneddotici o in evidenze secondarie o indirette. In effetti, si può identificare un solo risultato che collega direttamente le epistemologie personali, o credenze epistemologiche, al dibattito (De Conti, 2023), ma questa ricerca è puramente teorica; riconosce l'assenza di letteratura pertinente e conclude che, sebbene le evidenze aneddotiche tendano a sostenere la tesi secondo cui il dibattito non promuove il relativismo, anche se lo facesse, sarebbe comunque preferi-

1 Le dimensioni minime che compongono tale costrutto, riconosciute trasversalmente dai diversi approcci di ricerca, sono: a) *certezza*, ossia il grado in cui una persona considera la conoscenza fissa e assoluta, piuttosto che provvisoria e in evoluzione; b) *semplicità*, ovvero il peso che una persona assegna alla conoscenza come accumulazione di fatti, anziché come un insieme di concetti altamente interrelati da generare l'idea che sia relativa, contingente e contestuale; c) *fonte della conoscenza*, ossia quanto una persona giudica che la conoscenza si origini e risieda in un'autorità esterna, piuttosto che essa si costruisca attraverso l'interazione; d) *giustificazione*, ovvero la misura in cui una persona aderisce a visioni dualistiche (vero-falso) o a posizioni riflessive dove le molteplici prospettive sono valutate sulla base delle ragioni a loro sostegno (Hofer & Pintrich, 1997).

bile rispetto alla promozione del dogmatismo o del dualismo, tendenze sempre più diffuse nelle società occidentali.

Il vuoto di ricerca, pertanto, non è soltanto quantitativo ma anche qualitativo. Gran parte della letteratura disponibile sul Debate si concentra, infatti, sugli esiti cognitivi più immediatamente osservabili – abilità argomentative, pensiero critico, competenze comunicative, engagement, cittadinanza attiva – senza interrogare in modo diretto i presupposti epistemici che rendono possibili tali apprendimenti. Manca, in altri termini, una verifica empirica del modo in cui la pratica del dibattito possa incidere sulle credenze relative alla natura della conoscenza, alle sue fonti e ai suoi criteri di legittimazione. La ricerca qui proposta si colloca precisamente in questo spazio ancora poco esplorato e assume rilievo ulteriore per almeno due ragioni: adotta un impianto quasi-sperimentale, ancora raro negli studi sul Debate, e lo applica in un contesto internazionale e multiculturale, dove l'analisi delle epistemologie personali può restituire informazioni preziose sul rapporto tra pratiche formative, culture accademiche e trasformazione dei modi di conoscere.

Un corpo più ampio di letteratura affronta superficialmente il legame tra il dibattito regolamentato e il costruito dei “modi di conoscere”, o “*ways of knowing*”, intesi come manifestazione della epistemologia personale o come un approccio alla conoscenza e all'apprendimento. Talvolta il dibattito è infatti riconosciuto come un metodo efficace per favorire una comprensione e un apprendimento più completi dei fenomeni, poiché consente l'adozione di diversi approcci interpretativi, come prospettive storiche, culturali o scientifiche. Il dibattito espone i partecipanti a vari punti di vista, facilitando la ricalibrazione delle opinioni sociali, promuove un approccio transdisciplinare e risponde ai diversi stili di apprendimento dei Millennials, che richiedono metodi didattici oltre le tradizionali lezioni frontali. In tutti questi riferimenti bibliografici si fa esplicito riferimento ai “modi di conoscere”. Ciononostante, solo in tre casi del *corpus* visionato si trovano indagini empiriche, e anche in questi casi le ipotesi non considerano né esplicitamente né direttamente le epistemologie personali o i modi di conoscere, confermando la rilevanza della presente ricerca proposta.

Il richiamo ai “modi di conoscere” impiegato in questi studi è certamente promettente, ma spesso rimane sul piano di una nozione descrittiva o intuitiva, senza tradursi in un costruito empiricamente definito e operazionalizzabile. Talvolta il dibattito è infatti ricondotto genericamente alla capacità di “aprire la mente” o di “favorire una comprensione più profonda dei fenomeni”, formule utili sul piano pedagogico ma troppo elastiche per sostenere inferenze di carattere scientifico. Il presente studio, assumendo esplicitamente la cornice delle epistemologie personali, compie un passaggio ulteriore: non si limita a riconoscere al Debate un potenziale formativo, ma interroga quali dimensioni del rapporto con la conoscenza possano essere coinvolte e come esse possano essere rilevate in modo comparabile. In tal senso, la ricerca contribuisce a chiarire il lessico teorico dell'area e a distinguere tra riferimenti generici alla complessità del conoscere e analisi empiricamente fondate dei cambiamenti epistemici.

Lavori interessanti sulle epistemologie personali sono stati condotti da Deanna Kuhn (1991, 2005) e da autori correlati. Tuttavia, sebbene questi studi forniscano indicazioni preziose sul rapporto tra epistemologie personali e capacità argomentativa, essi non supportano direttamente la conclusione secondo cui il dibattito promuove epistemologie complesse tra i suoi praticanti.

Il riferimento agli studi di Kuhn e Perry risulta particolarmente pertinente anche perché individua nella popolazione universitaria una fase cruciale per l'evoluzione delle forme del giudizio. Gli anni della formazione superiore rappresentano infatti un periodo in cui gli studenti possono transitare da posizioni più dualistiche e autoritative verso orientamenti maggiormente contestuali, valutativi e riflessivi. Collocare la ricerca sul Debate in questo segmento della traiettoria formativa significa allora interrogare una soglia educativa decisiva: il momento in cui il soggetto non si limita più a cercare la risposta corretta, ma impara a valutare la qualità delle ragioni, il peso delle prove e il carattere situato delle interpretazioni. È proprio questa trasformabilità delle posture epistemiche in età universitaria a rendere il contesto prescelto metodologicamente e pedagogicamente strategico.

3. Quadro metodologico

L'indagine ha carattere empirico e adotta un disegno quasi-sperimentale basato sulla somministrazione di un questionario con rilevazioni pre- e post-intervento. Il disegno prevede la presenza di un gruppo di controllo al fine di confrontare i risultati con il gruppo sperimentale e per attribuire con maggiore affidabilità le eventuali variazioni osservate all'efficacia dell'intervento.

Il questionario utilizzato sarà l'*Epistemic Beliefs Inventory* (EBI) (Schraw et al., 2002). L'EBI misura le epistemologie personali attraverso un insieme di item a risposta chiusa organizzati attorno a cinque dimensioni fondamentali: (1) certezza della conoscenza (che varia da concezioni assolute a concezioni in evoluzione e fallibili), (2) semplicità della conoscenza (da fatti isolati a reti concettuali complesse), (3) velocità di apprendimento (da acquisizione immediata a processi graduali), (4) autorità onnisciente (da fiducia cieca nell'autorità a costruzione personale della conoscenza) e (5) abilità innata (dall'apprendimento come dono naturale a capacità sviluppata attraverso l'impegno). Tutti gli item ricadono in una delle cinque categorie corrispondenti alle cinque dimensioni epistemiche ipotizzate rendendo l'EBI uno strumento più efficiente rispetto all'*Epistemic Questionnaire* (EQ) di Schommer-Aikins, ossia più capace di spiegare la variazione del campione con la metà degli item dell'EQ, oltre a dimostrare un più alto livello di validità (Hofer & Pintrich, 1997). Epistemologie personali più sofisticate, cioè meno tendenti a considerare la conoscenza certa, semplice e veloce da conseguire, manifesterebbero una maggior attitudine al ragionamento complesso.

Dal punto di vista dell'operazionalizzazione, le ipotesi nulle H01, H02 e H03 chiamano in causa soprattutto tre dimensioni dell'EBI: la certezza della conoscenza, la sua semplicità e l'autorità onnisciente.

Esse costituiscono il nucleo più direttamente collegato all'idea di epistemologia della complessità, poiché consentono di distinguere tra una visione del sapere come insieme stabile di verità discrete e una visione del sapere come processo aperto, interrelato e sottoposto a revisione. Le altre due dimensioni – velocità di apprendimento e abilità innata – pur non essendo centrali rispetto alle ipotesi formulate, potranno offrire elementi interpretativi ulteriori, ad esempio chiarendo se la partecipazione al Debate favorisca una concezione più processuale dell'apprendimento e meno essenzialista delle capacità individuali. Considerata la natura transazionale dello studio, un ulteriore rafforzamento del disegno consisterà nell'assicurare l'equivalenza linguistica e culturale dello strumento mediante traduzione, retrotraduzione e pilotaggio locale degli item, così da ridurre il rischio che differenze semantiche o contestuali compromettano la comparabilità dei dati raccolti nei sei Paesi coinvolti.

I partecipanti saranno studenti universitari senza precedente esperienza nel dibattito regolamentato e provenienti da sei diverse nazioni dei Paesi MENA (*Middle East and North Africa*). Per ogni nazione sarà costituito un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo indicativamente di 25 persone. Il campione internazionale così configurato renderà il progetto rilevante anche in prospettiva comparativa o cross-culturale. I gruppi sperimentali nei mesi di gennaio e febbraio 2026 saranno sottoposti prima a una formazione al dibattito di 9-15 giorni e successivamente ad un primo torneo di dibattito 1 contro 1, e a un secondo torneo 1 contro 2. L'EBI sarà somministrato in tre momenti:

La configurazione del campione in sei Paesi MENA accresce il valore comparativo dell'indagine, ma introduce anche specifiche esigenze di controllo metodologico. Sarà quindi particolarmente importante rendere quanto più possibile omogenee le condizioni di implementazione dell'intervento, predisponendo un protocollo formativo comune per i gruppi sperimentali, criteri condivisi per la selezione dei partecipanti, indicazioni uniformi per la somministrazione del questionario e procedure standardizzate di monitoraggio delle attività. In questa direzione, la presenza di gruppi di controllo nazionali consente di isolare meglio gli effetti attribuibili alla formazione al Debate rispetto a eventuali variazioni dipendenti dal contesto universitario, dal background disciplinare o da differenze culturali pregresse. Inoltre, in sede di analisi, potrà risultare utile verificare non solo gli effetti medi complessivi, ma anche eventuali differenze tra sottogruppi, così da comprendere se l'intervento si mostri maggiormente incisivo in relazione a variabili quali genere, area di studio, familiarità con pratiche dialogiche o livello iniziale di sofisticazione epistemica. Una simile attenzione alla variabilità interna del campione renderebbe i risultati non solo più robusti, ma anche più utili per orientare future applicazioni educative in contesti differenziati.

T₀: prima dell'inizio delle attività;

T₁: immediatamente dopo il completamento delle attività;

T₂: sei mesi dopo il completamento delle attività, per valutare la persistenza o un'even-

tuale regressione dei cambiamenti epistemici osservati.

La raccolta dati sarà effettuata da personale locale, previamente formato dal ricercatore principale, al fine di garantire coerenza procedurale, rispetto dei protocolli etici e qualità dei dati. Questa scelta risponde anche alla necessità di stabilire un rapporto di fiducia con i partecipanti, riducendo possibili *bias* legati alla presenza di figure esterne o di supervisione. Tutte le procedure rispetteranno il Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (GDPR): i dati raccolti saranno limitati a quanto strettamente necessario, conservati in modo sicuro e accessibili solo ai membri autorizzati. Lo studio è stato sottoposto a revisione etica da parte dell'*Institutional Review Board* (IRB) dell'Università di Ferrara (Italia). Il processo di approvazione ha incluso la presentazione di un protocollo dettagliato, comprendente gli obiettivi della ricerca, il disegno metodologico, le strategie di reclutamento, le procedure per il consenso informato, le misure di mitigazione dei rischi e le modalità di protezione dei dati.

Da una prospettiva analitica, invece i dati saranno elaborati mediante un insieme articolato di tecniche statistiche, tra cui:

Accanto alle analisi previste, potrebbe risultare particolarmente utile includere anche il calcolo degli *effect size*, così da stimare non solo la significatività statistica ma anche la rilevanza sostantiva dei cambiamenti osservati. Considerata inoltre la struttura multilivello dei dati – studenti inseriti in gruppi, gruppi collocati in università e Paesi differenti – una riflessione su modelli gerarchici o, quantomeno, su procedure di controllo della dipendenza intra-gruppo potrebbe rafforzare ulteriormente l'interpretazione dei risultati. In una prospettiva comparativa internazionale, infine, l'attenzione all'invarianza di misura tra le diverse versioni linguistiche dell'EBI rappresenterebbe un passaggio metodologico particolarmente importante per attribuire le eventuali differenze a effettivi cambiamenti epistemici e non a distorsioni dello strumento.

- statistiche descrittive e misure di affidabilità interna (ad esempio, l'alfa di Cronbach);
- test t per campioni appaiati e ANOVA per misure ripetute al fine di rilevare variazioni significative nei tre momenti di raccolta dati;
- ANCOVA per controllare variabili confondenti potenziali (ad esempio, livello di istruzione, background socio-culturale, genere);
- tecniche statistiche robuste volte a compensare eventuali violazioni delle assunzioni classiche (ad esempio, non normalità, eteroschedasticità, *outlier*), rafforzando così l'affidabilità dei risultati.

Questo disegno metodologico combina rigore statistico e sensibilità alla complessità dei contesti educativi reali, accrescendo al tempo stesso sia l'affidabilità che la portata interpretativa dello studio.

Il carattere quasi-sperimentale del disegno costituisce, inoltre, un punto di equilibrio metodologicamente rilevante tra controllo e realismo educativo. A differenza di un setting integralmente laboratoriale, esso consente di osservare l'intervento in condizioni

vicine alla pratica formativa effettiva, preservando la complessità dei contesti universitari e l'incidenza delle variabili che accompagnano ogni esperienza didattica reale. Al tempo stesso, la presenza del gruppo di controllo e la scansione temporale delle rilevazioni permettono di arginare letture impressionistiche degli esiti e di formulare inferenze più caute ma più fondate. In questo senso, il valore del disegno non risiede soltanto nella sua tenuta statistica, ma anche nella possibilità di produrre conoscenza pedagogicamente significativa, cioè sensibile alla concretezza dei processi educativi senza rinunciare al rigore analitico.

È tuttavia importante sottolineare che, pur risultando la ricerca quantitativa adeguata al tipo di indagine condotta, essa non consente una comprensione più ampia del rapporto tra dibattito ed epistemologie personali. Un'analisi pre- e post-intervento, tramite un approccio qualitativo (ad es. intervista semi-strutturata o narrativa), sarebbe di grande interesse per comprendere se, e in quale direzione, la pratica del dibattito modifichi le rappresentazioni delle epistemologie personali o se fattori contestuali e didattici, piuttosto che puramente metodologici, intervengano nei cambiamenti (Morin et al., 2004).

Proprio per tale ragione, una successiva estensione in chiave *mixed-method* potrebbe rappresentare uno sviluppo particolarmente fecondo della ricerca. Interviste semi-strutturate, focus group, diari riflessivi o analisi dei discorsi prodotti durante i dibattiti permetterebbero infatti di osservare non soltanto se le credenze epistemiche cambiano, ma come e attraverso quali esperienze tali cambiamenti si producono. Sarebbe così possibile comprendere, per esempio, se la trasformazione epistemologica dipenda maggiormente dall'esposizione a punti di vista alternativi, dalla necessità di giustificare pubblicamente le proprie posizioni, dalla pratica della confutazione o dal lavoro collettivo di preparazione. Un simile approfondimento qualitativo consentirebbe anche di cogliere eventuali resistenze, ambivalenze o regressioni che un questionario standardizzato difficilmente riesce a intercettare, restituendo una lettura più fine del nesso tra dispositivo didattico, esperienza formativa e ristrutturazione delle concezioni della conoscenza.

4. Risultati attesi e conclusioni

Questa ricerca si interseca con il più ampio ambito del debate, ridefinendo il dibattito non solo come strumento per sviluppare abilità retoriche o di pensiero critico, ma come una pratica pedagogica trasformativa che modella le epistemologie personali. Nel suo significato più ampio, il dibattito incarna il confronto di prospettive e il ragionamento collettivo, configurandosi come un microcosmo della vita gnoseologica, democratica e civica. Esaminando l'impatto del dibattito sulle epistemologie complesse, lo studio ne estende la rilevanza al di là dei contesti competitivi, collocandolo negli ambiti educativo, sociale e civico, riconoscendolo come un metodo di indagine e come un modello di apprendimento in sintonia con il mondo interconnesso di oggi.

Se le ipotesi alternative dovessero trovare conferma, il contributo della ricerca sarebbe rilevante su almeno tre piani. Sul piano teorico, offrirebbe un

primo riscontro empirico alla tesi secondo cui il Debate non agisce soltanto sulle abilità argomentative, ma anche sul modo in cui i soggetti concepiscono la conoscenza e la sua legittimazione. Sul piano didattico, suggerirebbe che il dibattito regolamentato possa essere impiegato in università non come attività accessoria o extracurricolare, bensì come pratica curricolare strategica per promuovere pensiero critico, riflessività e competenza nel trattare problemi controversi. Sul piano delle policy, infine, i risultati potrebbero sostenere programmi di *faculty development*, processi di internazionalizzazione del curriculum e iniziative rivolte alla formazione civica e democratica degli studenti, soprattutto in contesti nei quali il confronto pubblico argomentato costituisce anche una risorsa per la costruzione di culture accademiche più aperte, dialogiche e pluralistiche.

Promuovere un'epistemologia personale orientata alla complessità è inoltre un obiettivo prioritario dell'istruzione, in particolare di quella superiore. Per comprendere se la formazione e la pratica del dibattito possano contribuire allo sviluppo di un'epistemologia personale orientata alla complessità lo studio delineato in questo contributo sarà condotto a partire dal prossimo gennaio 2026 su di un gruppo di studenti universitari provenienti da 6 diverse nazioni dei paesi MENA. Ricalcando un disegno quasi-sperimentale, la somministrazione del questionario *Epistemic Beliefs Inventory* in modalità pre-post con gruppo di controllo seguirà tre rilevazioni: una prima dell'inizio delle attività di formazione, una al termine dell'intervento sperimentale e una a sei mesi di distanza per valutare la persistenza degli effetti nel tempo. L'indagine così configurata, caratterizzata da una formazione al dibattito e dalla partecipazione dei soggetti sperimentali a due tornei, si propone di produrre nuove evidenze empiriche per comprendere se la metodologia del Debate possa favorire un'epistemologia personale orientata al pensiero complesso e integrare la riflessione sulle *policy* educative, soprattutto nei paesi MENA.

Anche l'eventuale mancata conferma delle ipotesi, tuttavia, produrrebbe un esito scientificamente significativo. Un risultato nullo o differenziato tra contesti potrebbe infatti indicare che la semplice esposizione al dibattito non è di per sé sufficiente a trasformare le epistemologie personali e che tale trasformazione richiede condizioni ulteriori: tempi più lunghi, momenti espliciti di riflessione metacognitiva, dispositivi di debriefing, oppure una diversa integrazione del Debate nei percorsi curricolari. In questo senso, la ricerca non si limita a verificare l'efficacia di una metodologia, ma contribuisce a precisare le condizioni pedagogiche entro cui una pratica dialogica può realmente incidere sui modi di conoscere. Proprio questa possibilità di produrre evidenze utili anche in caso di risultati non lineari rafforza la solidità e l'interesse del disegno proposto.

La scelta di concentrare l'indagine nei Paesi MENA conferisce inoltre alla ricerca una rilevanza che supera il solo interesse metodologico. In contesti universitari segnati da rapide trasformazioni sociali, demografiche e geopolitiche, l'educazione al confronto argomentato può costituire una leva significativa per promuovere partecipazione, cittadinanza accademica e capacità di abitare il dissenso senza ridurlo a polariz-

zazione. Pur evitando generalizzazioni indebite su aree estremamente eterogenee, il progetto potrà offrire indicazioni utili su come il Debate venga recepito in sistemi formativi differenti e su quali adattamenti siano necessari per renderlo pedagogicamente efficace e culturalmente pertinente. In tal senso, il valore della ricerca riguarda tanto la comprensione del rapporto tra dibattito ed epistemologie personali quanto la possibilità di immaginare modelli di internazionalizzazione educativa fondati non sulla semplice esportazione di metodologie, ma sul loro dialogo con i contesti locali.

Più in generale, la questione sollevata da questo studio eccede il solo rapporto tra una metodologia e un costrutto psicologico. Essa interroga il modo in cui l'università contemporanea può tornare a essere luogo di formazione del giudizio, esercizio del dissenso argomentato e costruzione pubblica della conoscenza. In un tempo segnato da semplificazioni polarizzanti, dall'accelerazione informativa e da nuove fragilità del discorso pubblico, indagare se il Debate contribuisca a formare epistemologie più complesse significa chiedersi quali pratiche educative rendano gli studenti non solo più competenti nel sostenere una tesi, ma anche più responsabili nel rapporto con il vero, con l'incertezza e con la pluralità delle prospettive. È in questo orizzonte che la ricerca proposta acquista una portata pedagogica ampia e potenzialmente innovativa.

Riferimenti bibliografici

- De Conti, M. (2025). Knowledge at the intersection of economy and culture: University facing the challenge of transdisciplinarity. *Formazione & Insegnamento*, 23(1), 131–139. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_16
- De Conti, M. (2023). Debate ed epistemologie personali: Sulla controversia storica di promozione del relativismo. *RicercaAzione*, 15(2 bis), 37–49. <https://doi.org/10.32076/RA15313>
- De Conti, M., & Manzini, R. (2024). The contribution of debate to faculty development: The Italian case study of the Faculty of Engineering at Cattaneo University. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14680287>
- Gramigna, A. (2024). *Il paradigma differente: L'educazione ambientale con i più piccoli*. Biblion.
- Hessel, S., & Morin, E. (2012). *Il cammino della speranza*. Chiarelettere.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (Eds.). (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Ijaz, N., & Sergeant, A. (2022). Beyond binaries: A three-sided pedagogical model for classroom debate. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 33(2), 180–194. Retrieved March 25, 2026, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1345828>
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Llano, S. M. (2023). Practices of navigation: Does debate teach skills?. *RicercaAzione*, 15(2 bis), 109–119. <https://doi.org/10.32076/RA15308>
- Morin, E., Ciurana, É. R., & Motta, R. D. (Eds.). (2004). *Educare per l'era planetaria: Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Armando.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Schommer-Aikins, M., & Duell, O. K. (2013). Domain specific and general epistemological beliefs: Their effects on mathematics. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 317–330. Retrieved March 25, 2026, from <http://hdl.handle.net/10201/44445>
- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261–275). Routledge.